

Kaiser, Hermann J.

Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens

Vogt, Jürgen [Hrsg.]: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 63-77. - (Musikpädagogische Forschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J.: Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens - In: Vogt, Jürgen [Hrsg.]: *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 63-77 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-97040 - DOI: 10.25656/01:9704

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-97040>

<https://doi.org/10.25656/01:9704>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Jürgen Vogt
(Hrsg.)**

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter



Themenstellung: Die Bedeutung des Vor- und Grundschulalters für ein gelingendes Lernen von Musik ist ebenso unumstritten wie ungeklärt. Die Grundschule, verstanden als „Haus des Lernens“, ist dabei durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, die für das Musikklernen bestimmend sind.

- Die Grundschule ist die *erste* Schule.
- Die Grundschule ist die Schule *aller*.
- Die Grundschule ist die *grundlegende* Schule.
- Die Grundschule ist die einzig *notwendige* Schule.

Der musikpädagogischen Forschung stellen sich in diesem Kontext eine ganze Reihe von Aufgaben, die historische Aspekte und institutionelle Bedingungen des Musikklernens ebenso aufgreifen wie Fragen nach veränderten Kindheiten, einer vorfachlichen musisch-ästhetischen Erziehung, der musikalischen Ausbildung von GrundschullehrerInnen, den Möglichkeiten institutionenübergreifender Kooperation u.v.a. mehr.

Der vorliegende Band dokumentiert Referate, die auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) vom 8. bis 10. Oktober 2004 gehalten wurden. Er enthält Beiträge von Jürgen Vogt, Maria Fölling-Albers, Gundel Mattenklott, Constanze Rora, Hermann J. Kaiser, Gabriele Schellberg, Magnus Gaul, Ulrike Schwanse, Constanze Wimmer, Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch, Antje Bersch-Burauel, Andreas Becker und Martin Weber.

Der Herausgeber: Jürgen Vogt; Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik an der Universität Hamburg; Herausgeber des Online-Journals „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“; Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogische Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 26

**Jürgen Vogt
(Hrsg.)**

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89924-145-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2005

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikroc card,
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

INHALT

<i>Jürgen Vogt</i> Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss	7
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Maria Fölling-Albers</i> Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheiten unter generationaler und (grundschul-) pädagogischer Perspektive	17
<i>Gundel Mattenklott</i> Ästhetische Bildung im Zeitalter der <i>Verfransung</i> der Künste. Ein Modell für die Primarstufe	37
<i>Constanze Rora</i> Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive Musisch-Ästhetischer Erziehung	50
<i>Hermann J. Kaiser</i> Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens	63
<i>Gabriele Schellberg</i> Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer	78
<i>Magnus Gaul</i> „Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher ...“ Über die Anfänge erweiterten Musikunterrichts an bayerischen Grundschulen	94
<i>Ulrike Schwanse</i> Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen	106
<i>Constanze Wimmer</i> „Ich habe heute Nacht ein bißchen davon geträumt!“ – Wie lernen Kinder in Familienkonzerten?	115

2. Freie Forschungsbeiträge

Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen
im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld
von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]mus-Projekts) 129

Antje Bersch-Burauel

Das Musiktagebuch in der Rezeptionsforschung 147

Andreas Becker

Albert Greiner und die Augsburger Singschule 160

Martin Weber

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der
bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 172

DIE GRUNDSCHULE ALS ORT MUSIKALISCHEN LERNENS

Die Reform von 1920/21

Institutionen ist die Geschichte ihrer Entstehung inhärent. Gegenwärtige Erscheinungsformen bergen deshalb immer wenigstens noch Spuren dessen, was ihnen ursprünglich eingeschrieben worden ist. Das gilt selbst dann, wenn diese offen nicht mehr zu Tage treten. Sie sind dann gewissermaßen subkutan, unterschwellig vorhanden und müssen, will man sie verstehen, unter Umständen erst mühsam freigelegt oder rekonstruiert werden.

Von konstitutiver Bedeutung für das Faktum und die Erscheinungsform der heutigen Grundschule ist - politisch gesehen - die Beendigung des 1. Weltkrieges im Jahr 1918; in bildungspolitischer Perspektive - sind es die Jahre 1920 und 1921. Im April 1920 wird das *Reichsgesetz betreffend die Grundschule und die Aufhebung der privaten Vorschulen*, das so genannte *Grundschulgesetz* erlassen (Reichsgesetzblatt 1920, I, S. 851). Ihm folgen im März 1921 - zunächst nur für Preußen geltend in der Folgezeit aber - z.T. modifiziert von anderen Ländern aufgegriffen - die *Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule* (Zentralblatt 1921, S. 185 ff).

Die Bedeutung dieser Gesetzgebung, ihr Eingriff in bestehende, überkommene Strukturen kann man sich am Widerstand, den sie hervorrief, bewusst machen. Um den Widerstand zu verstehen, muss man Prinzipien und Entwicklungen der „restaurativen Moderne“ des 19. Jahrhunderts einbeziehen, die u.a. in der Lehrerschaft der höheren Schulen noch sehr lebendig waren (vgl. Lundgreen 1980, 53-55). „Der Herbststurm von 1918 muss hinwegfegen, was der Frühlingssturm von 1848 hat Morsches stehen lassen!“ So lautete ein Satz aus dem Aufruf des Preussischen Lehrervereins und sein Geist dürfte in großen Teilen der Volksschullehrerschaft während der Novemberrevolution dominierend gewesen sein.

„Sie waren davon überzeugt, dass mit dem Zusammenbruch des kaiserlichen Obrigkeitsstaates eine neue Zeit angebrochen sei, die in Kürze die Verwirklichung ihrer erstmals 1848 formulierten schul- und standespolitischen Ziele bringen werde. Bei den von den Volksschullehrern erhofften Reformen im Schulwesen konnten dagegen die Lehrer an höheren Schulen nur verlieren. Als Privilegierte

des alten Systems klammerten sie sich umso fester an dessen Normen und Werte, die sie in ihrer Mehrheit verinnerlicht hatten“ (Bölling 1983, S. 103).

Dieses wird recht deutlich in einer Stellungnahme des Philologenverbandes von 1918/19:

„Allerdings haben wir die Schüler in einem bestimmten Geist erzogen. Es ist das im Grunde noch der alte, geschichtlich erwachsene, preußische Geist, der Geist der sittlichen Reinheit und Selbstbeherrschung, des Gehorsams und der Ehrfurcht, der Bedürfnislosigkeit, der Arbeit, der Hingabe und selbstlosen Unterordnung unter die Forderungen der Gesamtheit“ (Deutsches Philologenblatt 1919, S. 38).

Wie wir wissen, scheiterte am Widerstand des Philologenverbandes, der Vertretung der Gymnasiallehrer, die Einführung der für alle Kinder gemeinsamen sechs Jahre umfassenden Einheitsschule, jener Schule, für die auch bereits der Name „Gesamtschule“ verwendet wurde (auf diese sollte eine Mittel- und eine Oberschule von jeweils drei Jahren folgen).

Was aber war das nun inhaltlich, gegen das die konservative Fraktion sich so vehement richtete? Es dürfte keineswegs nur einem historischen Interesse geschuldet sein, wenn an dieser Stelle und in diesem thematischen Zusammenhang zentrale Bestimmungen dieses Grundschulgesetzes in Erinnerung gerufen werden; dieses entspringt vielmehr auch einem systematischem Interesse, das *die historische Dimension* der institutionellen Verfasstheit unserer Grundschule als Determinante von musikbezogenem Lernen und Lehren anerkennt und entsprechend würdigt. Ich gehe zunächst auf Bestimmungen des *Grundschulgesetzes* ein.

„Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten ... Die Grundschulklassen (-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teile der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere und höhere Lehranstalt gewährleisten ...“ (§ 1).

Das im § 1 ausgesprochene Regulativ beinhaltet zweierlei: 1. Die Grundschule, ist für alle da. 2. Diese Grundschule ist Teil eines übergreifenden Bildungssystems. Sie hat einerseits spezifische Aufgaben, die in ihr selbst liegen, und andererseits übergreifende Aufgaben, die im Hinblick auf das Gesamtsystem der allgemeinbildenden Schule zu realisieren sind und von daher ihre Legitimation erfahren. Der Sprengsatz dieser Regelung wird jedoch erst im § 2 des Gesetzes

deutlich, denn er besagt: „Die bestehenden öffentlichen Vorschulen und Vorschulklassen sind alsbald aufzuheben“. Das wäre wahrscheinlich auf keinen allzu großen Widerstand gestoßen, aber was folgt, schon: „Für private Vorschulen und Vorschulklassen gelten die gleichen Vorschriften ...“ Hiermit wurde ein grundlegendes Moment der Ständegesellschaft, wie sie latent immer noch vorhanden war, in Frage gestellt. Die Möglichkeit des Privatunterrichts begüterter Familien für deren Kinder, wie auch des „gemeinsamen Privatunterrichts für Kinder mehrerer Familien“ (§ 4) anstelle der Teilnahme am Grundschulunterricht, wurde abgeschafft. Ausnahmen sollten nur für besondere Fälle zugelassen werden. Hier standen Privilegien zur Disposition, und zwar sowohl ständestaatlichen Selbstbewusstseins, aber, und das ergab dann letztlich eine wirklich unglückliche Melange, auch des Machtanspruches der Kirchen, insbesondere der katholischen, wie auch des Staates, zwei Hauptquellen des Widerstandes.

Gab das *Grundschulgesetz* den rechtlichen Rahmen, innerhalb dessen sich die Grundschule nun etablieren sollte, so formulierten die *Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule* die entsprechende curriculare Perspektive. Sie lösten die auf die ersten vier Schuljahre bezogene *Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule* des Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 18. Oktober des Jahres 1872 ab. Diese, Bestandteil der nach dem verantwortlichen Minister benannten Falkschen Reformen, hatten sowohl den organisatorisch-institutionellen Rahmen neu vermessen, als auch Ziele und Aufgaben der seinerzeit so bezeichneten *Volksschule* benannt.

Diese Situation ändert sich ganz entscheidend in den oben erwähnten Richtlinien von 1920. Vorausgegangen waren - jetzt auf den Musikunterricht bezogen, der zwar weiterhin immer noch Gesangunterricht genannt wurde - die Reformbemühungen Hermann Kretzschmars. Sie fanden Eingang in den *Lehrplan für den Gesangunterricht in den Volksschulen* vom Januar 1914. Auf diesen wird explizit Bezug genommen in den Artikulationen von 1921. Lapidar heißt es: „Für den Gesangunterricht verbleibt es bis auf weiteres bei den Bestimmungen des Lehrplans vom 10. Januar 1914“. Allerdings heißt es dann weiterführend: „Neben der Entwicklung der stimmlichen Anlagen und des Gehörs sowie der Freude am Volkslied und der Musik überhaupt ist der Sinn für das Dynamische, Melodische und Harmonische in der Musik zu wecken.“ Und nun erscheint eine wirklich weiterführende Perspektive: „Hierzu ist es nötig, dass die Kinder nicht nur gut sprechen und singen lernen, sondern auch Gelegenheit zu selbständiger musikalischer Betätigung erhalten“ (zitiert nach Scheibe 1974, 66). Dieser so harmlos klingende Satz weist auf das gewandelte Verständnis von Grundschule allgemein, von Musikunterricht im Besonderen hin. Darin, und ergänzend sei hinge-

wiesen auf die im Absatz *Allgemeines* dieser Richtlinien zum Vorschein kommenden neuen Perspektiven von Musikunterricht, überschreiten sie die Vorstellungen Kretzschmars entscheidend. Nolte hat - m. E. zutreffend - darauf aufmerksam gemacht, dass Kretzschmars Vorstellungen auf eine „Erziehung zur Musik“ hinausliefen, wobei die Weckung der Freude am Singen, die Befähigung zu selbständiger gesanglicher Betätigung und die Einführung in die Gesetzmäßigkeiten der Musik zum Zweck des Verständnisses musikalischer Vorgänge die wichtigsten Teilziele darstellten. Der zugrunde gelegte Musikbegriff orientierte sich am vokalen Kunstwerk (vgl. Nolte 1975, S. 21). Diese Kennzeichnung gilt m.E. allerdings nur, wenn man die Gesamtperspektive Kretzschmars in Betracht zieht.

Die Richtlinien vom Januar 1914 für den Musikunterricht in der Grund/Volksschule (vgl. dazu Nolte 1975, S. 101 ff.) zeigen in ihren zentralen Aussagen allerdings noch dieselbe Struktur wie die historisch vorhergehenden Richtlinien und Aussagen zum Musik/Gesangunterricht des 19. Jahrhunderts. Dagegen formulieren die Richtlinien von 1921 nicht länger gegenstands-, sondern kind-orientiert:

„Die Auswahl der Unterrichtsstoffe wird in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder, in zweiter Linie durch ihre Bedeutung für das Leben bestimmt. Jede Verfrühung und Überbürdung ... ist streng zu vermeiden“ (zitiert nach Scheibe 1974, 61). Diese Richtlinien formulieren das Recht aller Kinder auf eine „grundlegende Bildung“, welche die Voraussetzung und den Ausgangspunkt „weiterführender Bildung“ in folgenden Schulstufen und Schulformen bilde. Sie bestehen weiterhin auf dem Prinzip der erfahrungsbasierenden Selbsttätigkeit der Kinder sowie der Verwirklichung dieser Selbsttätigkeit in einer wahrnehmenden und realisierenden unterrichtlichen Lern-Praxis. Ebenso findet sich der Verzicht auf eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden für den Anfangsunterricht zugunsten eines Gesamtunterrichts, in den im übrigen gerade auch die musikalische Betätigung eingebettet erscheint. Auch das Prinzip des differenzierenden Unterrichts findet hier bereits seinen schultheoretischen Ort¹.

Wenn man nun behaupten würde, diese Richtlinien des Jahres 1921 seien Richtlinien für die Grundschule des Jahres 2004 - ich bin mir sicher, man würde höchstens an der einen oder anderen Begrifflichkeit erkennen können, dass eine solche Behauptung es mit der Wahrheit nicht genau nähme. Gewiss hat sich die musikdidaktische Diskussion seither weiterentwickelt; Lied und Singen haben

¹ In den vorhergehenden Darstellungen wurde bereits auf die entwicklungspsychologische Perspektive, deren Berücksichtigung diese Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule den Planern zur Pflicht machen, hingewiesen.

einen anderen Stellenwert erhalten, instrumentales Musizieren hat verstärkt Eingang in den Grundschulunterricht gefunden; die Verbindung zum Darstellenden Spiel ist beträchtlich verstärkt worden; interdisziplinäre Vorstellungen haben Raum gegriffen usf. Aber die all diesem zu Grunde liegenden Vorstellungen finden sich bereits im Jahre 1921. Das ist auch nicht verwunderlich, denn unsere gegenwärtigen schultheoretischen Perspektiven - aber auch die musikpädagogischen, soweit es sich um explizit *pädagogische* Perspektiven handelt - können ihre Herkunft aus den Vorstellungen, Programmen und Bestrebungen der Reformpädagogik nicht verschleiern. Das gilt insbesondere für die Richtlinien des Jahres 1921. Dass dieses von Theoretikern der Grundschule jener Zeit auch so gesehen wurde, mag die folgende Bezugnahme verdeutlichen:

„Aufbauend auf den in den vorangegangenen zwei Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnissen über die Psyche des Kindes, die pädagogische Orientierung vom Kinde aus, die Arbeitsschule, die ganzheitliche Unterrichtsform des Gesamtunterrichtes, die Prinzipien der Lebensnähe, der Heimatgebundenheit usw. bedeuteten diese Richtlinien eine neue Grundlegung des Unterrichts für diese Altersstufe“ (vgl. dazu W. Landé ²1927, S. 55-69; hier zitiert nach Scheibe 1974, S. 149 Anm. 15).

Institutionenkritik

Wie aber ist es nun zu verstehen, dass dieser Ort institutionalisierten Lernens, die Schule insgesamt und mit ihr die Grundschule, bis heute einer zum Teil radikalen Kritik unterliegt, sich - seit ihren Anfängen - ihr immer wieder stellen muss, so dass Diederich und Tenorth zu Recht behaupten können, dass, solange es die Schule gibt, diese auch kritisiert wird, und dass die Geschichte der modernen Schule auch eine Geschichte kontinuierlicher Schelte der Institution Schule sei?

Einigen Lesern dieser Zeilen dürfte bekannt sein, dass und wie ich mich an einer solchen Kritik beteiligt habe (zuletzt noch in: Kaiser 2004). Meine Kritik macht sich daran fest, dass mit der Institutionalisierung kollektiven Lernens *implizit* Formen der Organisation dieses Lernens und der Behandlung von Subjekten, also von Kindern und Jugendlichen, verbunden sind, die sich gegen die *expliziten* Zielstellungen richten, mit denen Schule gesellschaftlich organisiert, begründet und verteidigt wird. Darauf will ich hier aber nicht näher eingehen, sondern stattdessen einen Versuch aufnehmen, verschiedene Formen der Schulkritik zu benennen. Sie detaillieren meinen Zentralvorwurf, dass diese Doppelbödigkeit von Schule und Unterricht notwendigerweise zu Entfremdungsprozessen führt. Die zuvor bereits erwähnten Berliner Kollegen Diederich und Tenorth (1997, S. 218 ff.) entdecken im Erscheinungsfeld von Schulkritik sieben unterschiedliche For-

men. Dabei erheben sie für die von ihnen genannten Varianten der Schulkritik keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Systematik:

1. *Kritik an Traditionalismus und Modernitätsrückstand*
2. *Kritik an der „doppelten Unsinnigkeit“ des Schulunterrichts*
3. *Schulkritik „im Namen des Subjekts“*
4. *Kritik an der übermäßig verwalteten Schule*
5. *Anarchistische Schulkritik*
6. *Schulkritik als Kulturkritik*
7. *Schulkritik als Gesellschaftskritik*

Die Mehrdimensionalität der Schulkritik allein schon, von systematischen Erwägungen ganz abgesehen, weist darauf hin, dass Schulkritik als Nörgelei frustrierter Pädagogen zu werten, am Problem vorbeigehen würde, im Gegenteil:

1. Sie ist zunächst einmal ein Indiz dafür, dass hier ein Sachverhalt zur Debatte steht, der Menschen einer bestimmten Profession, obgleich nicht (oder nicht mehr) unmittelbar davon betroffen, nicht unberührt lässt. Und je intensiver um Schule und Unterricht gestritten wird bzw. beide kritisiert werden, desto mehr kann dieses als Zeichen des besorgten und sorgenden Involviertseins gedeutet werden.

2. Kritik, sofern sie sich als auf Gründen vertrauende, Gründe herbeibringende erweist, ist immer auch eine diskursive Leistung derjenigen, die Kritik üben. Man muss sich den anders Denkenden mit seinen Argumenten stellen; es werden Belege eingefordert für das, was dann diskursiv in die Debatte eingebracht wird; es muss die Gefahr ausgehalten werden, „eines Besseren belehrt zu werden“, ohne dass dieses zu einem Identitätsbruch führt usf.

3. Schulkritik lebt von einem anderen, subjektiv gesehen, besseren Bild von Schule. Begründete Kritik hat sich also mit der Sache selbst vertraut gemacht, sie in Gedanken hin und her bewegt, um einerseits das zu sehen, was erhaltenswert erscheint, sowie andererseits, um Entwürfe korrigierenden Handelns zu entwickeln. Denn abgeschafft wissen will die Institution Schule ja einzig und allein eine Position, in der Kritik an der Schule diese *als Institution* trifft, und dabei die gegenwärtige Form institutioneller Verfasstheit in modernen Gesellschaften grundsätzlich in Frage gestellt wird (s. o. Nr. 7).

So kann man Diederich und Tenorth durchaus beipflichten, wenn sie für die pädagogische Profession behaupten:

„Wie sich an der Diskussion über die diversen Formen und Phasen der reformpädagogischen Bewegung gezeigt hat, stellen der Reformdiskurs (und das Kritik-motiv) selbst eine eigene Leistung dar: Sie sind notwendig, weil sie eine legitime Handlungsform der pädagogischen Berufe bieten, mit der sie mit den problematischen Erfahrungen des Alltags umgehen könne. Die ständige Rede von Reform hat darin ihren Sinn, dass sie erlaubt, die permanent in der öffentlichen Erziehung wartende Enttäuschung auszuhalten“ (Diederich & Tenorth 1997, S. 224).

Die Leistungen der Grundschule als Institution

Merkwürdig, im Sinne von bemerkenswert, ist aber doch, dass trotz aller sie begleitenden Kritik die Schule als Ort institutionell gesicherten kollektiven Lernens nicht abgeschafft wurde, sondern *mehr oder weniger fröhlich* weiter besteht. Einen perspektivenreichen Versuch, auf diese Paradoxie eine Antwort zu geben, hat 1994 Hans-Georg Herlitz vorgelegt. Er vergleicht in „idealtypisierender Vergrößerung und Vereinfachung“ - die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in modernen, so genannten „komplexen“ Gesellschaften mit denen in vor-modernen, so genannten „einfachen“ Gesellschaften. Dadurch gelingt es ihm, sechs Strukturmerkmale schulisch verfasster Lernprozesse zu identifizieren. In dieser Aufzählung werden - neben den Hinweisen auf die Quellen der Probleme in der institutionellen Verfasstheit von Schule - aber zugleich auch implizit die möglichen Leistungen der Institution Schule erkennbar und anerkannt.

- In vor-modernen Gesellschaften ist die Verortung des Lernens einer anderen Institution, nämlich der Familie zugewiesen. Das gemeinsame Tätigkeitsfeld von Erwachsenen und Heranwachsenden ist zugleich das Lernfeld, in dem durch „Mitahmung“ und Nachahmung das jeweils gesellschaftlich Notwendige gelernt wird. Es gibt keinen Hiatus zwischen Lernen und familialer Lebenspraxis.

Demgegenüber ist für das schulisch organisierte und verfasste Lernen seine Abkopplung von jenen Prozessen, in denen die Resultate des Lernens wirksam werden sollen, charakteristisch. Ort des Lernens ist ein spezifischer Lernort, und für dieses Lernen sind spezifische (und auch verbindliche) Lernzeiten vorgesehen (= *raum-zeitliche Verselbständigung des Lernens*)

- Wenn Lernen von seiner realen Verwendungssituation abgekoppelt ist, dann muss diese Verwendungssituation *vermittelt* in die Lernprozesse heringeholt werden. Was nicht real eingeholt werden kann, muss *symbolisch* vermittelt werden. In modernen Gesellschaften geschieht das modellhaft durch die stellvertretenden Zeichensysteme von Bild, Schrift und Zahl. Kollektives Lernen, und um solches handelt es sich in der Schule, muss 1.

systematisch strukturiert und 2. planmäßig organisiert sein. Hier liegt ein *strukturelles* Problem für den Musikunterricht der Vergangenheit (?) vor: Wenn das zuvor Erörterte zutrifft, dann muss zwangsläufig musikalisches Lernen und Lehren auf das zurückgeschnitten werden, was sich Schrift und Zahl beugt. Und das ist dann eben Musikgeschichte und Musiktheorie, als Formen des Wissens *über* Musik. Die Gefahr, dass musikalisch-ästhetische Praxis außen vor der Schule bleibt, ist kaum zu bannen. Insofern sind die Heranwachsenden in so genannten vor-modernen Gesellschaften besser dran, was Musik angeht. Hier ergibt sich das gesellschaftlich notwendige musikalische Wissen aus der wirklichen, nicht symbolisch vermittelten musikalischen Praxis selbst; denn in dieser Praxis wird durch Nachahmung gelernt (= *symbolische Vermittlung des Lernens*).

- Lernen in der Grundschule ist an bestimmte, vorgegebene Zeiten gebunden. Diese Zeitbindung des Lernens verlangt vom Lernenden eine andere Motivationslage. Wenn ich nicht erkennen kann, wofür das eigentlich gut ist, was ich lerne, mir aber gesagt wird, dass ich „für das Leben lernen“ soll, dann ist allein die Verlässlichkeit des Vermittlers möglicher Garant dafür, dass ich lernen *will*. In vor-modernen Gesellschaften dagegen „bleibt die Zeitstruktur der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen selbstverständlich in einem traditionsbestimmten Erfahrungshorizont eingeschlossen. Mit der Entstehung von Schulen und der fern motivierten Zeitbindung des Lernens hingegen wird eine als ‚Fortschritt‘ gedachte Geschichte in die Generationenfolge hinein geschaltet“ (Herlitz in Baumgart & Lange 1999, S. 26) (= *Zeitbindung des Lernens*).
- Wenn Lernprozesse von jenen spezifischen Prozessen abgekoppelt werden, aus denen heraus jedes je spezifische Lernen überhaupt entsteht; wenn Lernen abgeschnitten ist von den realen Verwendungssituation der Lernergebnisse; wenn Lernen überdies heißt: Lernen orientiert am Kollektiv, Lernen an bestimmtem Orte und zu bestimmten Zeiten - dann wird die Existenz der *Rolle* des Lehrers als zentrales Moment institutionalisierten Lernens zwingend. Dafür ist - historisch gesehen - die Herausbildung, - systematisch gesehen - das Vorhandensein einer spezifischen Form von Professionalität erforderlich. Das seinerseits hat den Vorzug (aus der Sicht der Institution Schule), von je konkreten Personen unabhängig zu sein. Ob diese Lehre in Händen einer Frau oder eines Mannes, einer jungen oder alten Person liegt, ist für das durch die Rolle definierte Aufgabenspektrum unerheblich, so lange die darin durch die Institution Schule zugewiesenen Aufgaben erfüllt werden. Das unterscheidet Lernen in modernen von vor-modernen Gesellschaften fundamental. Auch motivational dürfte hier Entscheidendes liegen: Ob ich von Mutter, Vater, Geschwistern oder anderen Mitgliedern der Verwandtschaft lerne, und zwar im Lebens- und Arbeits-

zusammenhang der Familie, oder durch - wenigstens zunächst - Personen, die notwendigerweise ihren institutionellen Charakter als Repräsentanten des Systems Schule „vor sich hertragen müssen“, dürfte für die genuine und je individuelle Lernbereitschaft von ausschlaggebender Bedeutung sein (= *professionelle Anleitung des Lernens*).

- Die formale Organisation des Lernens in der Schule ergibt sich zwangsläufig aus der darin zu pflegenden Form kollektiven Lernens. Sie artikuliert sich über die Organisation der Orte, der Zeiten, der curricularen Ordnungen, der Artikulation von Lernprozessen und deren Überprüfung usf. „Schule wird unvermeidlich immer auch zu einer bürokratischen Veranstaltung, die auf ein spezialisiertes Ziel hin orientiert und in ihrer Binnendifferenzierung arbeitsteilig und hierarchisch gegliedert ist. Der Vorzug gegenüber vor-modernen Lernprozessen besteht darin, dass sie auf Dauer eingerichtet ist und unabhängig vom Wechsel des Personals funktioniert“ (Herlitz in Baumgart & Lange 1999, S. 27) (= *formale Organisation des Lernens*).
- 1919 wird im Artikel 145 der Weimarer Reichsverfassung die allgemeine Schulpflicht ausdrücklich formuliert. Was heute immer wieder als ein zentrales Problem der Institution Schule diskutiert wird, ihr Zwangscharakter, war ursprünglich (ihre Genese kann am Jahr 1717 mit einem Generaledikt des Königs von Preußen festgemacht werden) ein kaum hoch genug einzuschätzender gesellschaftlicher Fortschritt. Sicherte sie doch jedem Kind, unabhängig von der ökonomischen Leistungsfähigkeit des Elternhauses, das Recht auf Bildung. Und man muss sich fragen, wie unsere Bildungslandschaft aussähe, wenn die allgemeine Schulpflicht *nicht* fortbestehen würde (= *öffentlich-rechtliche Verpflichtung des Lernens*).

Ich bin der Meinung, dass die sechs zuvor genannten Merkmale, sofern sie das schulische Lernen in *modernen Gesellschaften* betreffen, Ausflüsse des *Institutionencharakters* der Schule sind. Die hiermit gegebenen Legitimationen, Strukturen und Organisationsformen determinieren die Prozesse des Lernens grundlegend und greifen substantiell in das Verhalten und die Befindlichkeit der daran beteiligten Personen ein.

Ich behaupte weiterhin, dass es gerade der – in seiner Erscheinungsform sicherlich jeweils ökonomisch bedingte - Institutionencharakter ist, welcher der Schule das Überleben gesichert hat und weiterhin sichern wird - trotz aller Bedrohung durch eine mögliche „Amerikanisierung“ unseres Bildungssystems. Diese Behauptungen möchte ich in einem kurzen institutionentheoretischen Exkurs aufnehmen und dabei auch deutlich machen - und dieses wäre dann eine weitere Behauptung -, dass die Kritik an der Schule als Institution von Anfang an konstitu-

tiv in diesen Institutionencharakter eingeflochten ist. Das heißt: das Fortbestehen von Schule garantiert auch das Fortbestehen der Kritik an der Schule. Dazu wähle ich einen kulturanthropologischen Ausgangspunkt – gegenüber einem strukturell-funktionalen. Der strukturell-funktionale Ansatz betrachtet Institutionen unter dem Gesichtspunkt, was diese für soziale Systeme leisten; der kulturanthropologische Ansatz argumentiert eher insuffizienztheoretisch: Er sieht Institutionen als „Ersatz“ für die Unzulänglichkeit der menschlichen Instinktbasis. Ich wähle ihn, weil er mir die Ambivalenz der Institutionalisierungsprozesse, deren stabilisierende Funktion einerseits und deren kanalisierende, u.U. auch destruierende Funktion andererseits, flexibler abzubilden scheint.

Institutionen gewinnen *Entlastungsfunktion* für die Menschen einer bestimmten Kultur (vgl. Gehlen [1960] 1981, sowie Gehlen [1956] 1986 bes. S. 42 ff.). In dieser fügen sich aus der Vielheit menschlicher Verhaltensweisen bestimmte Formen zu bevorzugten Verhaltensmustern, und zwar deshalb, weil sie „erfolgreich“ waren und - unterstellt oder erhofft - auch zukünftig sein werden. Diese Verhaltensmuster bilden über Generationen hinweg erprobte Muster der Bewältigung des je individuellen Lebens und damit letztlich auch des gesellschaftlichen Lebens. Sie reduzieren den Aufwand, den ein Individuum betreiben muss, um in der Überfülle von Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Entscheidungsanforderungen überhaupt noch handlungsfähig bleiben zu können. Die Institution Grundschule ist hierfür ein gutes Beispiel. Sie ist jener Ort, an dem in die Gesellschaft hineinwachsende junge Individuen Grundfertigkeiten, Regeln und Normen erlernen, die sie selbst entlasten. Das heißt, sie erlernen einerseits, wie bestimmte Sachverhalte zu *klären* sind, wie bestimmte Dinge *gemacht* werden, wie man bestimmte Prozesse *regeln* kann und in welcher sozial gebilligten Weise man mit anderen Menschen *umzugehen* hat; andererseits schützen diese Fertigkeiten, Formen des Verhaltens und Normen des gesellschaftlichen Umgangs das Gemeinwesen - in der Regel wenigstens - vor Ausbrechern und die Gesellschaft gefährdenden Turbulenzen. Sie garantieren ebenso ein Mindestmaß an Überlebensfähigkeit in einer hochkomplexen Gesellschaft, wie auch den Bestand eben dieser Gesellschaft. Darin sind gleichfalls eingeschlossen die zugelassenen bzw. erwünschten Formen der Ästhetisierung des Lebens, sowie Ideologien; Bewusstseinsformierungen also, die Rechtfertigungen des Ordnungsgefüges einer Gesellschaft, einer bestimmten Kultur darstellen.

Diese zuvor angedeutete Entlastungsfunktion der Institution Grundschule ist aber nur die eine Seite der Medaille. Institutionen *schematisieren* das Verhalten von Menschen, *uniformieren* Wertvorstellungen und *formieren* unsere Weltanschauung(en). Das heißt, Institutionen entwickeln Druck auf den einzelnen, zwingen ein ganz bestimmtes Verhaltensmuster auf und reagieren mit Sanktionen, sofern

dieses nicht eingehalten wird. Dieses wird immer besonders deutlich an den Kanten oder Seiten, an denen zwei oder mehr Institutionen sich berühren. Für die Grundschule heißt das z.B., dass sie *unmittelbar* an eine andere Institution, die Familie, grenzt. Der Konflikt ist damit unausweichlich. Denn die institutionell definierten Verhaltensmuster der Familie unterscheiden sich wesentlich von denen der Schule. Psychoanalytische Studien zur Theorie der Schule haben deutlich zu machen versucht, dass an dieser Nahtstelle entscheidende Probleme, Konflikte, Verunsicherungen usf. immer dann entstehen, wenn die in der Familie erworbenen Muster, unbewusst und gewissermaßen modellhaft, in die Institution Schule hinüber genommen werden (vgl. Fürstenau 1972; Muck & Muck 1987). In diese strukturell angelegten Institutionen-Konflikte ist die Musiklehrerin, der Musiklehrer gestellt, genauer müsste man sagen: eingezwängt. Das heißt, die institutionell produzierten und damit unausweichlichen Konflikte sollen durch einzelne Personen aufgefangen werden, ein häufig Menschen völlig überfordernder Anspruch.

Zuvor war behauptet worden, dass die Kritik an der Schule von ihren Anfängen an konstitutiv mit der Existenz der Schule verknüpft ist. Schärfer formuliert, Schule ist ohne die Kritik an ihr nicht zu denken. Institutionen gewinnen für die Mitglieder einer Kultur eine überindividuell gesicherte Verbindlichkeit. Ihre Regularien sind anonymisiert, obgleich sie über Personen vermittelt sind: Es ist *die Schule*, die fordert oder ermöglicht, es ist *die Kirche*, die verbietet, es ist *das Finanzamt*, das uns „schröpft“ usf. Die Menschen in Institutionen erscheinen in erster Linie als Repräsentanten institutioneller Ordnung und erst in zweiter Hinsicht als Personen. Das führt zu der Frage, wie es dazu kommt, dass Individuen überindividuelle Wertsetzungen, Verhaltensregulative und Normierungen fraglos übernehmen - bzw. damit im Laufe der Zeit Institutionen bildend - übernommen haben. Wahrscheinlich sind ganz unterschiedliche individuelle und sozial-strukturelle Komponenten an der Bildung von Institutionen beteiligt. Sozialpsychologische bzw. kulturhistorische Erklärungen können hier sicherlich weiteren Aufschluss geben. Darauf verzichte ich hier, weil es für die verhandelte Frage unerheblich ist, *wie* Institutionen entstehen. Festgehalten sei nur: In die meisten Institutionen werden wir hineingeboren oder von klein auf in sie hineingeschickt, wie z.B. in die Schule, oder wir begeben uns freiwillig, über unseren Beruf zum Beispiel, in sie hinein.

Das zuvor zum Charakter von Institutionen Gesagte gilt nun ohne Abstriche auch für die Grundschule als Institution. Aber das allein würde noch nicht die permanente Kritik an ihr erklären. Es kommt ein Merkmal hinzu, das - soweit ich sehe - sonst „mutatis mutandis“ nur noch für das Gefängnis gilt: Der Zwangsscharakter, und zwar in seiner Erscheinungsform als „Schulpflicht“.

Das Problematische daran ist folgendes: Die Institution Schule ist da, um Qualifikationen zu vermitteln, die es Subjekten zunehmend erlauben sollen, eigenständige Persönlichkeiten, mündige Bürger, rechtsfähige Subjekte usw. zu werden. Kurz: *Freiheit soll auf dem Hintergrund von Zwang entwickelt werden*. Erziehungstheoretisch, noch nicht institutionentheoretisch, ist dieser Sachverhalt in einer Pädagogik-Vorlesung, die im Wintersemester 1776/77 zum ersten Male gehalten worden ist, in kaum zu übertreffender begrifflicher Präzision auf einen Nenner gebracht worden:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen“ (Kant [1803] 1963, 20).

Institutionentheoretisch kann man sagen: Die Kritik an der Institution (Grund)Schule entspringt notwendiger Weise aus der in der Kantschen Formulierung sichtbar werdenden Ambivalenz ihres Konstitutionsprinzips, jetzt natürlich *institutionstheoretisch* gedacht. *Psychologisch* gewendet kann man sagen: Die Verletzungen, die das Ich während des (erzwungenen) Aufenthalts in dieser Institution erleidet, sind unvergesslich. Die Wendung gegen sie ist ein Akt der psychischen Hygiene, der rationalen Verarbeitung konfliktbeladener Biografie. Wissenschaftlich artikuliert sich dieses als *Schulkritik*.

An Pisa vorbei – nach Florenz: Kompetenzen - Standards – Ästhetische Freiheit

1. Der musikalisch-ästhetische Gegenstand/Prozess

Die soeben zitierten Überlegungen Kants weisen nicht nur auf das Problem des Schülers hin, sondern - in den Ich-Formulierungen wird es offenkundig - auch auf die durch die Institution bedingte prinzipiell Konflikt beladene Rolle des Lehrers. Dieser ist zugleich Anwalt der über die Institution Schule Zwang ausübenden Gesellschaft als auch Anwalt des Kindes im Hinblick auf dessen Freisetzung.

Das Verhältnis von Zwang und Freiheit, in das auch die Musiklehrerin, der Musiklehrer gestellt ist, verschärft sich aus meiner Sicht noch, wenn man an jene Lernfelder der Grundschule denkt, die nicht nur formal auf Freiheit insistieren müssen, weil ihnen ein außer ihnen liegender gesellschaftlich definierter Zweck (der mündige Bürger usw. s.o.) zugrunde liegt, der ohne Freiheit nicht einholbar ist, sondern weil Freiheit *konstitutiv* für diese Form von Tätigkeit ist. Diese Freiheit erscheint in ganz unterschiedlichen Begrifflichkeiten unter anderem, zwar etwas einengend und daher missverständlich, auch im Begriff *Phantasie*; sie ist grundlegend für jede Form ästhetischer Praxis nicht nur in der Grundschule, aber gerade auch dort. Und ästhetische Praxis ist immer, wenn ihr Ergebnis nicht zum Dekor verkommen will, konstruktive Praxis, ein geordnetes Tun - ganz wesentlich immer an dem Geregelter, Erprobten, Genormten und allseits Anerkannten *vorbei*. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um interpretatorische oder kompositorische Tätigkeiten handelt - man nehme beide Begriffe im weitesten Verstande. Entzieht sich nicht also ästhetische Praxis jeglicher Form von außer-ästhetischer Normierung, Standardisierung o.ä.? Aber andererseits: Ist denn ästhetische Praxis ohne Bezug auf Genormtes, Standardisiertes überhaupt möglich? Lebt sie nicht gerade auch davon, dass sie sich vom Standardisierten, Genormten absetzt und dadurch gleichzeitig notwendigerweise - gewissermaßen existentiell - sich auf dieses beziehen muss?

Aber der Unterschied ist jener, dass in gelingender ästhetischer Praxis (wie gering elaboriert sie auch immer sein mag) Menschen sich vom Resultat dieser Praxis auf das Standardisierte beziehen, wohingegen es im Augenblick so scheint, als ob von der Internalisierung des Standardisierten her eine gelingende ästhetische Praxis verwirklicht werden soll. Das Gemeinte lässt sich - um ein Extrembeispiel zu nehmen - an Kompositionslehren der Musikhistorie (Theorielehren, Kontrapunktlehren z.B.) illustrieren. Als Lehren kodifiziert, erschienen sie erst in dem Augenblick, als das darin Beschriebene seine produktiv-ästhetische Kraft bereits eingebüßt hatte. Epigonentum wird dann daran deutlich, dass es „à la règle“ verfährt: Es hält sich an die kodifizierten, inzwischen jedoch obsolet gewordenen Standards kompositorischen Tuns. Damit aber verfehlt es gerade den einer ästhetischer Praxis, sofern sie diesen Namen verdient, inhärenten Anspruch².

² Für diesen Anspruch, Freiheit in ästhetischer Praxis gegen die Macht des Überkommenen, Genormten durch die Transformation des zunächst als Vorbild Genommenen zu gewinnen, steht exemplarisch das im Titel dieses Kapitels erwähnte Florenz der Renaissance.

2. Kompetenz, Standards und musikalisches/musikbezogenes Lernen

Die uns gegenwärtig irritierende, einer gewissen PISA-Hysterie zu verdankende Debatte um Standards und Kompetenzen in der Grundschule ist ein Paradebeispiel für die zuvor angedeutete Ambivalenz institutionalisierten Lernens in unserer Gesellschaft. Ich vermute allerdings, dass sie - wenigstens für die so genannten *ästhetischen* Fächer - bald überflüssig sein wird bzw. in ganz anderer Form neu aufzunehmen sein wird. Die auf uns - wenigstens auf längere Sicht - zukommende Ganztagschule wird, sofern sie wirklich realisiert wird, die Karten neu zu mischen zwingen. Wenn die Grundschule wirklich ganztägig wird, wird das Verhältnis von intentionalem, kanonisiertem, kollektivem musikbezogenem Lernen und dem funktionalen Lernen in musikalisch-ästhetischer Praxis in der Schule ganz neu zu gestalten sein. Damit werden beide Formen des Lernens neu zu vermessen, und was noch wichtiger erscheint, *aufeinander hin* zu vermessen sein. Wenn dann Kompetenzen und Standards formuliert werden, dann können sie nicht länger, wie es gegenwärtig geschieht, formal abstrakt als scheinbar von jeglichem Inhalt losgelöste Fähigkeiten, aber auch nicht nur material, d.h. allein an der Struktur des Gegenstandes orientiert (wie in der zurückliegenden Vergangenheit der 60er Jahre - und des gymnasialen Musikunterrichts zu oft auch noch gegenwärtig) definiert werden. Dann wird - aus meiner Sicht wenigstens - neu zu fragen sein: Was kann ein Kind von so und so viel Jahren, aus diesem sozialen und gesellschaftlichen Hintergrund kommend, in dieser ganz bestimmten Schule des Ortes X, durch einen solistischen oder kollektiven musikalischen Prozess innerhalb seiner Schule, an dem es selbst in irgendeiner Form aktiv beteiligt war, angeregt, lernen wollen, so dass es seine musikalische und musikbezogene Kompetenz erhöht und die seiner Mitschülerinnen und Mitschüler erhöhen hilft, die es dann motiviert, die Tätigkeit sowohl seines musikalischen als auch seines musikbezogenen (das heißt etwas über Musik wissen wollenden) Lernens fortzusetzen?

Die trotz (oder auch: wegen) aller gesellschaftlichen Bestimmtheit vorhandene Verschiedenheit von Menschen, die unterschiedlichen gesellschaftlich-ökonomischen Hintergründe, die höchst differenten Erwartungen gesellschaftlicher Gruppen an die Institutionalisierungen des (auch musikalischen und musikbezogenen) Lernens garantieren den Fortbestand institutionell bestimmten Lernens, aber auch die Kritik daran - dessen können wir gewiss sein.

Literatur

- Aubin, Hermann & Zorn, Wolfgang (Hrsg.) (1976): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Bd. II: Das 19. und 20. Jahrhundert, hrsg. v. W. Zorn, Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Baumgart, Franzjörg & Lange, Ute (Hrsg.) (1999): Theorien der Schule. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

- Bölling, Rainer (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Deutsches Philologenblatt 1919
- Diederich, Jürgen & Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule, Berlin: Cornelsen-Scriptor
- Dietrich, Theo & Klink, Job-Günther (Hrsg.) (1972): Zur Geschichte der Volksschule, Bd. I, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Fürstenau, Peter (²1972): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: P. Fürstenau u.a. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 9-25
- Gehlen, Arnold (1961): Mensch und Institutionen (1960), in: A. Gehlen: Anthropologische Forschung, Hamburg: Rowohlt, S. 69-77
- Gehlen, Arnold (1986): Urmensch und Spätkultur (1956), Wiesbaden: Aula-Verlag
- Herlitz, Hans-Georg (1999): Lob der Institution Schule, in: I. Glockengießer u.a. (Hrsg.): Schule. Zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft XII, Velber: Friedrich Verlag (1994), 28-30. Wieder abgedruckt in: F. Baumgart & U. Lange, 25-30
- Kaiser, Hermann J. (2004): Ent-fremdung. Zum prinzipiell subkulturellen Charakter von Musik in der Schule, in: M. Ansohn & J. Terhag (Hrsg.): Musikunterricht heute 5. Musikkulturen – fremd und vertraut, Oldeshausen: Lugert Verlag, 35-48
- Kant, Immanuel (1803): Vorlesung über Pädagogik, hrsg. von D. F. Th. Rink, Königsberg; zitiert nach: Immanuel Kant, Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, hrsg. von H.-H. Groothoff, Paderborn: Ferdinand Schöningh (1963)
- Landé, W. (²1927): Die Grundschule, Berlin
- Lundgreen, Peter (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Lundgreen, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Michael, Berthold & Schepp, Heinz-Hermann (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft - Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen & Zürich: Muster-Schmidt Verlag
- Muck, Mario & Muck, Gisela (1987): Bis auf Freud zurück - die Psychoanalyse der Schule als Institution, in: K.-J. Tillmann (Hrsg.): Schultheorien, Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, 73-86
- Müller, Detlev K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem - Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Nolte, Eckhard (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, Mainz: Schott
- Reichsgesetzblatt 1920, Teil I.
- Roemheld, Regine (1974): Demokratie ohne Chancen. Möglichkeiten und Grenzen politischer Sozialisatoren am Beispiel der Pädagogen der Weimarer Republik, Ratingen: Henn
- Scheibe, Wolfgang (Hrsg.) (1974): Zur Geschichte der Volksschule, Bd. II, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Vogt, Jürgen (2005): Reformpädagogik, in: S. Helms u.a. (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil, Kassel: Bosse, 211-214
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jg. 1921

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
 Sülldorfer Kirchenweg 118 A
 22589 Hamburg
 Email: kaiser-hj@freenet.de